

Autoreferat

1. Imię i nazwisko:

Oskar Szwabowski

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe/artystyczne - z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytuł rozprawy doktorskiej

2006 - uzyskanie tytułu magistra - filozofia - Uniwersytet Szczeciński

2012 - uzyskanie tytułu naukowego doktora nauk społecznych w zakresie pedagogiki na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Dysertacja doktorska pt. *Między salonem a rynkiem – pozorna alternatywa. Uniwersytet w ujęciu radykalnym.*

promotor: prof. dr hab. Wiesław Andrukowicz (US)

recenzenci: prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek (UG)

dr hab. prof. CB Aleksandra Żukrowska (CB)

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych/artystycznych.

2006-2008 - umowa o dzieło - Uniwersytet Szczeciński, Instytut Filozofii, prowadzenie ćwiczeń z filozofii społecznej i filozofii polityki,

2009-2012 - umowa o dzieło - Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, prowadzenie ćwiczeń z: wstęp do filozofii, wprowadzenie do pedagogiki, podstawy teorii wychowania, filozofia człowieka, etyka, logika

2012 -2013 - adiunkt - Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum

2013-2015 - asystent -Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki

2015 - adiunkt - Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.)

Cykl publikacji składających się na projekt habilitacyjny pt:

Badania i dydaktyka w transformującym się uniwersytecie

Lista publikacji wchodzących w skład projektu habilitacyjnego

L.p.	Publikacje wchodzące w skład osiągnięcia naukowego	Punkty MNiSW
1)	Oskar Szwabowski (2019) <i>Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów. Autoetnografia pracy akademickiej i dydaktycznej w czasach zombie-kapitalizmu</i> , Wrocław: Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. (A1)	80
2)	Maksymilian Chutorąński, Oskar Szwabowski. (2018) Parametryzacja, humanistyka i los mieszkańców Rapa Nui, <i>Rocznik Lubuski</i> , nr 44(2), ss. 145-163.(A2) Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na wspólnym opracowywaniu pomysłu i koncepcji oraz pisaniu i redagowaniu tekstu, analizowaniu literatury i udziale w dyskusjach. Równy wkład autorów. Mój wkład procentowy szacuję na 50%.	11
3)	Oskar Szwabowski (2018) Letters from my tribe, <i>Cultural Studies</i> ⇔ <i>Critical Methodologies</i> , 18(4), ss. 283-287 (A3) (czasopismo indeksowane na SCOPUS)	0
4)	Marcin Pławski, Oskar Szwabowski, Colette Szczepaniak, Paulina Wężniejewska (2018) Friendly Writing as Non-inquiry: The Problems of Collective Autoethnographic Writing About Collective Autoethnographic Writing, <i>Qualitative Inquiry</i> , ss. 1-9, doi: 1077800418809134. (A4) (czasopisma na liście A, 40 punktów według listy ministerstwa z 2017) Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na napisaniu wstępnej wersji, zainicjowaniu badania, udziale w dyskusjach i współpisaniu wersji ostatecznej. Mój wkład procentowy szacuję na 60%.	40 IF (2017) = 1,207.
5)	Oskar Szwabowski, Paulina Wężniejewska, Colette Szczepaniak, Marcin Pławski (2018) After first review. A Trembling Poem, <i>Qualitative Inquiry</i> , ss.1-2. doi: 1077800418809736. (A5) (czasopismo na liście A, 40 punktów według listy ministerialnej z 2017) Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na napisaniu wstępnej wersji, zainicjowaniu badania, udziale w dyskusjach i współpisaniu wersji ostatecznej. Mój wkład procentowy szacuję na 70%	40 IF (2017) = 1,207.

6)	<p>Maksymilian Chutorański, Jacek Moroz, Oskar Szwabowski (2017) Edukacja podporządkowana. Wprowadzenie [w:] M. Chutorański, J. Moroz, O. Szwabowski (red.), <i>Subsumcje edukacji</i>, Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe "Katedra", ss. 7-20. (A6)</p> <p>Mój wkład w powstanie tej pracy polegał na wspólnym pisaniu i redagowaniu tekstu, udziale w dyskusjach dotyczących struktury i zakresu wprowadzenia. Mój udział procentowy szacuję na 33%.</p>	0
7)	<p>Oskar Szwabowski (2017) Kryzys i subsumcja. Kryzys w perspektywie radykalnej [w:] M. Chutorański, J. Moroz, O. Szwabowski (red.), <i>Subsumcje edukacji</i>, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe "Katedra", ss. 63-95. (A7)</p>	5
8)	<p>Oskar Szwabowski (2017) Przeciwno subsumcji [w:] M. Chutorański, J. Moroz, O. Szwabowski (red.), <i>Subsumcje edukacji</i>, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe "Katedra", ss. 229-294. (A8)</p>	5
9)	<p>Oskar Szwabowski (2017) Dyskursy władzy - władzy dyskursów [w:] D. Gruntkowska, J. Moroz, J. Świrko-Pilipczuk, O. Szwabowski (red.), <i>Dyskursy władzy</i>, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe "Katedra", ss. 9-33. (A9)</p>	0
10)	<p>Oskar Szwabowski (2017), Dyskurs skandalu ufabrycznienia uniwersytetu [w:] D. Gruntkowska, J. Moroz, J. Świrko-Pilipczuk, O. Szwabowski (red.), <i>Dyskursy władzy</i>, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe "Katedra", ss. 281-300. (A10)</p>	5
11)	<p>Oskar Szwabowski, Paulina Wężniejewska (2017) An (co)autoethnographic story about going against the neoliberal didactic machine? , <i>Journal for Critical Education Policy Studies</i> 15(3), ss. 105-144. (A11)</p> <p>(czasopismo indeksowane na SCOPUS)</p> <p>Mój wkład w powstanie pracy polegał na zainicjowaniu badania, opracowaniu ram teoretycznych, udziale w badaniach oraz dyskusjach związanych z powstawaniem tekstu oraz współpisaniu. Mój wkład procentowy szacuję na 50%.</p>	5
12)	<p>Oskar Szwabowski, Paulina Wężniejewska (2017) Podręcznik z filozofii. Premiera, <i>Hybris</i>, nr 36(1), ss. 121-138.(A12)</p> <p>Mój wkład w powstanie pracy polegał na zainicjowaniu badania, opracowaniu ram teoretycznych, udziale w badaniach oraz dyskusjach związanych z powstawaniem tekstu oraz współpisaniu. Mój wkład procentowy szacuję na 50%.</p>	9
13)	<p>Oskar Szwabowski (2017) Polityczność dydaktyki, <i>Hybris</i>, nr 36(1),</p>	9

	ss. 60-72 (A13)	
14)	Oskar Szwabowski (2017) Przemysleć studiowanie. Recenzja Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice, red. Claudia W. Ruitenberg, Routledge 2017, Parezja, nr 2(8), ss. 138-144. (A14)	0
15)	Jacek Moroz, Janina Świrko-Pilipczuk, Oskar Szwabowski (2017) Dydaktyka: między filozofią a polityką, Hybris, nr 1(36), ss. 6-22 (A15). Równy wkład autorów.	0
16)	Jacek Moroz, Oskar Szwabowski (2017) Solidarity, dark solidarity, the commons and the university, Power and Education, nr 9(2), ss. 145-158. (A16). Indeksowane na SCOPUS. Mój wkład w powstanie pracy polegała na zainicjowaniu badania, współpisaniu oraz odpowiedzi na recenzje. Mój udział procentowy szacuję na 70%..	5
17)	Oskar Szwabowski (2016) Jak trafiłem na terapię. Z życia w obozie z kości słoniowej, Parezja, nr 6, s. 148-156. (A17)	0
18)	Oskar Szwabowski (2016) The grey faces of academic workers: On the non-emancipatory resistance of Polish humanists to the edu-factory reform of academia, "Journal for Critical Education Policy Studies", nr 14(1), ss. 44-56 (A18) (czasopismo indeksowane na SCOPUS)	5
19)	Oskar Szwabowski (2016) Dynamika "wnętrze/zewnątrz" a "bycie obok" w kontekście nie-edukacji wyższej, Pedagogika Szkoły Wyższej, nr 1 (19), ss. 23-50. (A19)	7
20)	Oskar Szwabowski (2016) Dociekania robotnicze. Analiza filozoficzna, Forum Oświatowe, t. 28, nr 1(55), ss. 77-94. (A20)	12
21)	Oskar Szwabowski (2016) W stronę "słabej utopii" [w:] J. Gromysz, R. Włodarczyk (red.) Utopia a edukacja, t. 1, Wrocław : Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, ss. 133-142. (A21)	4

22)	Oskar Szwabowski (2016) Gra w uniwersytet. Virtual U jako menedżerska maszyna dydaktyczna, <i>Zeszyty Naukowe Collegium Balticum</i> , nr 10, ss. 159-177. (A22)	5
23)	Oskar Szwabowski (2015) Agambenowska szczelina edukacyjna. Recenzja Tyson E. Lewis, On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality, <i>Pedagogika Szkoły Wyższej</i> nr 1, ss. 121-134. (A23)	0
24)	Oskar Szwabowski (2014): The real subsumption under the capital and pedagogy of strike, [W:] <i>Critical Education in the Era of Crisis</i> . 4th International Conference on Critical Education, June 23-26, 2014. Proceedings, Vol. 2 / ed. by George Grollios, Anastassios (Tassos) Liambas, Periklis Pavlidis, Saloniki: Aristotle University of Thessaloniki ; Faculty of Education ss. 741-753. (A24)	5
25)	Oskar Szwabowski (2014) Poza prywatne i publiczne w dyskusji o edukacji wyższej (i nie tylko), <i>Teraźniejszość - Człowiek – Edukacja</i> , nr 66(2), s. 131-144. (A25) (czasopismo indeksowane na ERIH)	10
26)	Oskar Szwabowski (2014) Uniwersytet bioprodukcyjny w kontekście społeczeństwa opartego na wiedzy, <i>Rocznik Pedagogiczny</i> , nr 37, s. 73-92. (A26)	13
27)	Oskar Szwabowski (2014) Uniwersytet metropolitalny, korupcja i wychowanie przez dług, <i>Teraźniejszość - Człowiek – Edukacja</i> , nr 68(4), s. 173-184. (A27) (czasopismo indeksowane na ERIH)	10
28)	Oskar Szwabowski (2014) Paradygmat i pedagogika, <i>Hybris</i> , nr 25, ss. 110-138. (A28)	8
29)	Oskar Szwabowski (2013) Krytyka "oficjalnej krytyki" neoliberalnych reform w szkolnictwie wyższym, <i>Praktyka Teoretyczna</i> , nr 7(1), ss. 143-165.(A29)	6
30)	Oskar Szwabowski (2013), Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), <i>Fabryki dyplomów czy universitas? O 'nadwiślańskiej' wersji przemian w edukacji akademickiej</i> , Kraków: Impuls, ss. 79-107. (A30)	4
	RAZEM:	303

Opis projektu habilitacyjnego

Projekt badań jest kontynuacją moich krytycznych analiz szkolnictwa wyższego w czasach neoliberalizmu, którego podjąłem się już dysertacji doktorskiej („Między salonem a rynkiem – pozorna alternatywa. Uniwersytet w ujęciu radykalnym”, promotor: prof. Wiesław Andrukowicz, obronionej na Uniwersytecie Szczecińskim w 2012 roku). Podjęta w doktoracie kwestia fabryki edukacyjnej oraz ograniczeń praktyk oporowych stanowi podstawę obecnego teoretyczno-badawczego projektu: ustalenia dokonane w ramach pracy doktorskiej zostają poddane rozwinięciu, teoretycznej transformacji. Nie oznacza to, że mój projekt habilitacyjny jest jedynie kontynuacją wcześniejszych rozważań. Wcześniejsze rozstrzygnięcia teoretyczne pracują w ramach nowych problemów, innych, szczegółowych treści, czy też w momencie wytwarzania kolejnych ram teoretycznych. Oznacza to również, że część koncepcji jest już przyjmowanych jako dane, wcześniej uzasadnione, przykładem może być pojęcie teoretyczne „fabryki”, która w ramach mojej teorii oznacza coś więcej niż metaforę czy potocznie stosowany w dyskusji publicznej epitet.

Ciągłość myśli, która niekiedy wydawała mi się niemal obsesyjna, wynika z przyjętej przeze mnie perspektywy pedagogicznej. Jako pedagog krytyczny jestem zaangażowany w publiczne spory dotyczące edukacji wyższej, jak i szerszych problemów społecznych, zwłaszcza związanych z wciąż dominującym neoliberalnym porządkiem. Jako pedagog krytyczny nie tylko lokalizuję i analizuję mechanizmy władzy, jej nadużycia, represje czy pozornie emancypującą produktywność, ale również pytam o możliwość utopii, jednocześnie próbując ją realizować.

Badania neoliberalnej restrukturyzacji szkolnictwa wyższego (A30, B5¹) rozpocząłem od języka krytycznego, koncentrując się na ogólnych tendencjach ujmowanych teoretycznie (B5, A30, A22, A27, A26) jak i na dominujących dyskursach oraz ich powiązaniach z neoliberalnym porządkiem (A29, A10, A18). W ramach badań coraz częściej pojawiało się pytanie o możliwość utopii i o(d)poru, nie tylko w wymiarze globalnego odrzucenia porządku neoliberalnego (B5, A25, A7, A8, A19), ale w ramach mikro-praktyk, codziennych działań pracownika akademickiego. Poszukując nierepresyjnych, wolnościowych możliwości praktykowania innej edukacji i kreowania innego świata, kluczowymi okazały się trzy spotkania teoretyczne: pierwszym było okrycie koncepcji studiowania Lewisa (A23, A14);

¹ Symbole w nawiasach stanowią odnośnik do publikacji w tablicach, litera A odnosi się do głównego osiągnięcia. B dotyczy publikacji pozostałych, zaś I publikacji innych.

drugim, zaznajomienie się z perspektywą „dociekań robotniczych”, które przenieśli na grunt pedagogiki (A20); trzecim, zaś było zgłębienie metody autoetnograficznej (A1). Te trzy spotkania stanowiły dla mnie teoretyczny i praktyczny przełom, rodzaj pedagogicznego przebudzenia. W ramach mojej pracy połączyłem trzy spotkania w jedną perspektywę. Po pierwsze powiązałem dociekania robotnicze ze (współ)autoetnografią (A1, A11), wykorzystując dane podejście nie tylko do prowadzenia badań (A3, A17, A12, B1), ale również jako praktykę dydaktyczną powiązaną ze studiowaniem (A1, A11). (Współ)autoetnografia jest nie tyle metodą w wąskim rozumieniu, co raczej rodzajem interwencji zgodnej z duchem zaangażowanych badań jakościowych. Jest również dydaktyczno-naukowym sposobem egzystencji. W ramach (współ)autoetnograficznych praktyk oporowych zainicjowałem kolektywne pisanie autoetnograficzne, które wraz z Colette Szczepaniak, Pauliną Wężniewską i Marcinem Pławskim potraktowaliśmy jako praktykowanie innego świata (A4) czy też słabej utopii edukacyjnej inspirowanej koncepcją studiowania (A21).

Projekt koncentrujący się na pracy akademickiej rozumianej zarówno jako prowadzenie badań naukowych, jak i zajmowania się dydaktyką, w ramach neoliberalnego reżimu, składa się z kilku elementów:

- a. Subsumcje edukacji
- b. Uniwersytet i dobra wspólne
- c. Władza dyskursu i dyskurs oporu
- d. Autoetnografie uniwersytetu
- e. Problemy dydaktyki akademickiej

Elementów tych nie należy traktować jako osobnych projektów, chociaż niektóre były w ten sposób organizowane, ale raczej jako moduły, które ulegały różnym konfiguracjom. Projekt (jak i jego elementy) w trakcie realizacji ulegał też ewolucji – od bardziej teoretycznych rozważań, związanych z filozofią edukacji, do egzystencjalnego konkretności, wydarzenia edukacyjnego. Projekt ewoluował od analiz dyskursu do tworzenia narracji. Oczywiście przesunięcia te dotyczą raczej akcentu – nie są radykalnymi zwrotami, cięciami. Nigdy nie zrezygnowałem z refleksji filozoficznej. Nawet kiedy prowadziłem badania empiryczne dotyczące współ-autoetnografii, zespół został zainspirowany do pogłębienia myśli deleuzjańskiej i powiązanych z nią myślicieli (A4, A5). Można powiedzieć, że mój projekt był wyrazem myśli poszukującej, czy też myśli błądzącej, kierowanej pasją krytycznego pedagoga. Nieustannie powracam do pewnych tematów, rozwijam, modyfikuję, by porzucić, a po kilku latach odkryć na nowo, może w innym świetle, może przez pryzmat nowej wiedzy,

doświadczeń. To samo dotyczy innych projektów, są one zawsze jakoś powiązane w ramach mojej pracy badawczej i łączą się z istotnym pytaniem o możliwość lepszego świata i lepszej dydaktyki. Projekty nachodziły niekiedy na siebie tak, że pewne publikacje mógłbym wymienić zarówno w głównym osiągnięciu, jak i w innych osiągnięciach. Z przyczyn formalnych postanowiłem prace uporządkować według dominujących idei, z bólem dokonując cięć w „kłączowatej” myśli. Ponadto ze względu na to, że projekt bazował na moich wcześniejszych ustaleniach teoretycznych, przywołuję niekiedy teksty, które nie wchodzą w zakres danego projektu, co jednak zaznaczam. Dodatkowo, projekty (współ)autoetnograficzne często kończyły się z przyczyn zewnętrznych, nie zaś z powodu naukowego wyczerpania tematu: odchodzenie studentów z uczelni, pojawienie się nowych obowiązków uniemożliwiających osobie uczestniczenie we wspólnym pisaniu. (Współ)autoetnograficzne wspólnoty okazują się bardzo kruche (A1). Przykładowo ostatni tekst stworzony w ramach kolektywnej autoetnografii „Praise of collective autoethnography” redagowany pod kątem publikacji w określonym czasopiśmie jest już pisany tylko przeze mnie i Paulinę Wężniejewską.

Biorąc pod uwagę powyższe uwagi, można spróbować podporządkować myśl błądzącą wymogom dominującego sposobu ujmowania nauki i zredukować ją do efektów, przekładających się na „wkład do rozwoju nauki”. Dokonując takiego podporządkowania i redukcji można byłoby sformułować następujące zdania:

Rozwinąłem krytykę szkolnictwa wyższego wprowadzając między innymi kategorię subsumcji oraz lokując rozważania w ramach dóbr wspólnych. Poszukując alternatyw, rozwijając słabą myśl utopijną, skierowałem się w stronę (współ)autoetnografii, która pozwoliła nie tylko wyłonić się innej praktyce naukowej – zaangażowanej, głęboko humanistycznej, postmodernistycznie zacierającej granice między sztuką a nauką, między życiem a jego badaniem. Doprowadziło to z jednej strony do ujęcia dydaktyki, jako czegoś, co ujęte w myśleniu paradygmatycznym prowadzi do redukcji wydarzenia dydaktycznego. Zamiast tego zaproponowałem potraktowanie dydaktyki jako jednostkowego, niepowtarzalnego wydarzenia. Dodatkowo odkryłem „pragnienie założycielskie” dydaktyki, które wciąż reprodukowane jest w niektórych podręcznikach akademickich. Pragnienie to uruchamia myślenie technologiczne, instrumentalne, które zamiast otwierać się na wydarzenie, prowadzi do prób jego kontroli – w najlepszym przypadku. Z drugiej strony, w ramach kolektywnej pracy, wskazałem, że współpisanie autoetnograficzne nie stanowi formy badania, ale sposób tworzenia wspólnoty i

zmiany rzeczywistości. Ma to istotne znaczenie dla badań i dydaktyki. Może stanowić praktyki zmartwych-powstańcze w obliczu dominacji nekrofilnego neoliberalizmu.

Autoreferat rozumiem jako rodzaj mapy, mający ułatwić poruszanie się po moim dorobku. Z tego powodu wprowadzam jedynie odnośniki do moich prac. Erudycyjne popisy, lokowanie rozważań w kontekstach, rozważania metodologiczne, jak i uzasadnianie jest zawarte w przywoływanych pracach. W autoreferacie koncentruje się na przedstawieniu powiązań pomiędzy poszczególnymi tekstami oraz wykazaniu najważniejszych myśli w nich zawartych. Przytaczanie szczegółów, wymagałoby po pierwsze, powtórzenia niemalże całych fragmentów, po drugie, rozszerzyłoby autoreferat do formy książki, a tym samym przestałby pełnić funkcję mapy, a stałby się osobnym terytorium. Dla porządku omówię poszczególne elementy, a na koniec dokonam ponownie syntetycznego ujęcia całości projektu habilitacyjnego.

A. Projekt „subsumcje edukacji”

Moje zainteresowania uniwersytetem i neoliberalną transformacją znalazły swój wyraz w pracy doktorskiej pod tytułem „Poza salonem i rynkiem. Uniwersytet w perspektywie radykalnej”. Zmieniona wersja ukazała się drukiem pod tytułem „Uniwersytet-Fabryka-Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej” (B5). Dopisałem tam rozdział poświęcony kategorii subsumcji oraz uporządkowałem i zmodyfikowałem materiał w kontekście wspomnianej kategorii. Sprawiało to, że książka zdecydowanie różni się od doktoratu. Oczywiście, perspektywa teoretyczna nie tyle uległa odrzuceniu, co rozwinięciu, które doprecyzowywałem w dalszych tekstach, bazując między innymi na wykorzystaniu myślenia o uniwersytecie jako fabryce (B5).

Doniosłość subsumcji dla myślenia edukacyjnego spowodowała, że podjąłem wraz z Maksymilianem Chutorańskim i Jackiem Morozem projekt badawczy zatytułowany „subsumcje edukacji” (A6). Nie możemy ustalić, kto go zainicjował. Nie jesteśmy również w stanie ustalić wspólnej wersji, kiedy podjęliśmy decyzję o jego realizacji, czy to było na Zjeździe Pedagogicznym w Gdańsku, czy może podczas jazdy busem na Letnią Szkołę Młodych Pedagogów. Jedno wiemy: to był wspólny projekt, który pojawił się podczas jakiejś dyskusji.

W ramach projektu zorganizowaliśmy cykl seminariów, oraz zaprosiliśmy innych badaczy i badaczki do refleksji nad wykorzystaniem kategorii subsumcji. Efektem była książka „Subsumcje edukacji”, pod redakcją Maksymiliana Chutorańskiego, Jacka Moroza i

moją. Wprawdzie nie udało się wyczerpać wszystkich możliwych zastosowań, co odnotowaliśmy we wprowadzeniu do „Subsumcji edukacji”. Między innymi, mimo usilnych starań, nie pojawił się tekst dotyczący problemów genderowych odczytanych przez tytułową kategorię (A6). Niemniej, udało się zaprezentować szerokie zastosowanie subsumcji w edukacji, jak również dokonać interwencji w pole teoretyczne, poprzez wprowadzenie kategorii, która nie jest zbyt wykorzystywana w polskiej pedagogice.

Mój wkład w dany projekt polegał na współtworzeniu ram organizacyjnych i teoretycznych, współorganizowaniu seminariów i w redagowaniu książki. Współtworzyłem również wprowadzenie do książki (A6) oraz wstępny opis projektu (I11).

W ramach projektu przygotowałem dwa teksty do wspomnianej książki. Pierwszy dotyczący kwestii kryzysu i związanych z tym zagrożeń oraz nadziei. Analizy problemu odniesione zostały do kategorii subsumcji, która pozwoliła na ukazanie ograniczeń pewnych narracji o kryzysie i proponowanych rozwiązań. Dzięki kategorii subsumcji udało się wypracować inne ujęcie kryzysu, które jest moim zdaniem bardziej produktywne i ujmujące główne problemy neoliberalnej organizacji społecznej. Zamiast wypracowywania kolejnych retroutopii, stawia kwestię wyzwolenia w ramach utopistyki. Sam kryzys zostaje ujęty jako strategia subsumcji pod kapitał (A7). Tekst ten jest również kontekstem dla rozważań zawartych w drugim artykule. „Przeciwko subsumcji” stanowił podsumowanie krytycznej perspektywy zarówno przeobrażeń neoliberalnych, jak i neoliberalnego uniwersytetu, po czym biorąc na poważnie kategorię subsumcji zaproponowałem możliwe drogi wyjścia z podporządkowania pod kapitał (A8), wskazując przede wszystkim ruchy społeczne jako przestrzeń dla radykalnej pedagogiki krytycznej i powstawania kontr-wiedzy.

Projekt dotyczący subsumcji koncentrował się przede wszystkim na języku krytyki, analizowaniu uwikłań akademii w sieci władzy. Subsumcje uniwersytetu pod kapitał opisałem między innymi w tekście „Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej” (A30), jako efektu rozwoju kapitalizmu.

W tekstach (A22, A26, A27, A30) dokonywałem analizy na poziomie teoretycznym, snując refleksję w duchu filozoficznym. Koncentrowałem się przede wszystkim na tendencjach o charakterze globalnym. Naświetlając problem przy pomocy teoretycznych kategorii, przede wszystkim takich jak *realna subsumcja*.

W tekście „Uniwersytet metropolitalny, korupcja i wychowanie przez dług” (A27) wykazałem jak uniwersytet uwikłany jest w rozpowszechnianie prekarnych warunków pracy, korumpuje dobra wspólne i wspiera pedagogikę długu. Uniwersytet pełni funkcję jednej z maszyn przekształcających byt społeczny i podporządkowujący go pod neoliberalne

zarządzanie. Nie tylko podlega neoliberalizacji (A30), ale jest też jej nośnikiem. Uniwersytet staje się nie tylko destrukcyjnym elementem społeczeństwa. W tekście „Uniwersytet bioprodukcyjny w kontekście społeczeństwa opartego na wiedzy” odniosłem moje koncepcje teoretyczne do problemu rozwoju kapitału społecznego, wykazując, że mamy raczej do czynienia z rozkładem relacji społecznych w ramach akademii. Nowe systemy zarządzania i warunki kariery nie sprzyjają wspólnotocie i równości. Zagadnienie zarządzania neoliberalnego przeanalizowałem w tekście „Gra w uniwersytet. *Virtual U* jako menadżerska maszyna dydaktyczna” (A22). Wychodząc od gry dydaktycznej dla menadżerów dotyczącej zarządzania uniwersytetem oraz bazując na literaturze z zakresu zarządzania, wykazałem, że neoliberalne sposoby organizacji nie tyle muszą wypierać fordystyczny model, czy rozbijać feudalne struktury, co może dochodzić do ich dopasowania i tym samym wzmocnienia antydemokratycznych tendencji.

W ramach prac poświęconych subsumcji ujawniłem głębokość uwikłania uniwersytetu w strukturę społeczną i tym samym wskazując na funkcjonalność podporządkowania względem dominujących tendencji globalnych. Artykuły te, pomimo krytycznego charakteru, tworzyły zbyt totalizującą narrację. Uniwersytet jawił się w nich jako instytucja nie do naprawienia, która stanowi narzędzie społecznego wyzysku, a nie instytucje krytyczną czy wspierającą rozwój jednostek i społeczeństwa.

Pogłębianie języka krytyki wydawało mi się z perspektywy pedagogiki krytycznej nie tyle jałowe, co nawet niebezpieczne, gdyż mogące prowadzić do wizji braku możliwości oporu wobec totalitarnego neoliberalnego porządku społecznego. W tekście „Przeciwko subsumcji” (A8) stwierdziłem, że wyzwaniem przed jakim stoimy, nie jest wypracowywanie kolejnych analiz i opisów destrukcji neoliberalnej, ale tworzenie alternatywnych projektów, rozwijanie języka nadziei. Powołując się na subsumcje i pojęcie samowaloryzacji, dokonałem przemyślenia kategorii oporu. Wskazałem na jego wspólnotowy charakter i przekształcenia społeczeństwa w celu nie tyle reformowania kapitalizmu, co zmiany struktury społecznej, tworzenia nowej wspólnoty. Pojęcie to wyjaśniłem szerzej na przykładzie rozumienia nadziei, która może stanowić element systemowy – nadzieja na karierę w ramach istniejącego porządku społecznego; może też stanowić element zwiastujący nadchodzenie czegoś innego, próbę realizacji tego, czego – jeszcze – nie ma. Wskazałem, bazując na dokonaniach Lewisa, na ruchy społeczne. Potraktowałem je jako przestrzeń dla alternatywnego uniwersytetu i miejsca zaangażowanych badań w duchu dociekań robotniczych. Podobny ruch wykonałem w tekście „The real subsumption under the capital and pedagogy of strike” (A24), powołałem się między innymi i rozwinąłem koncepcje pedagogiki strajku, którą proponuje Piotr

Stańczyk, jako odpowiedź na podporządkowanie pod kapitalistyczny rynek pracy. Podejście to określiłem jako słabą utopię edukacyjną, gdzie ruchy społeczne uruchamiają produkcję innego świata (A21).

Takie postawienie problemu skierowało mnie między innymi do zajęcia się ruchami społecznymi jako przestrzenią uczenia się. Zaś uzasadnienie radykalnego oporu zostało wzmocnione rozważaniami z zakresu koncepcji dóbr wspólnych oraz analizy dyskursów oporowych.

B. *Uniwersytet i dobra wspólne*

Jednym z alternatywnych sposobów myślenia o uniwersytecie jest wykorzystanie koncepcji dóbr wspólnych. Nie jest to perspektywa szerzej obecna w polskiej pedagogice. Zresztą nawet w światowej pedagogice krytycznej wciąż lokuje się kwestię reformy szkolnictwa wyższego i oporu wobec neoliberalnej polityki (edukacyjnej) w odwołaniu od publicznego i prywatnego. Podział na publiczne-prywatne jest dość problemowy i raczej stanowi element tej samej struktury. Uruchamia on perspektywę reformistyczną, nie zaś radykalną, co jest w kontekście realnej subsumcji oraz strukturalnego kryzysu kapitalizmu strategią jałową (A7, A30), a tym samym reprodukuje dominujące struktury. Dobra wspólne wskazują na odmienny sposób instytucjonalizacji oraz rozwiązania pod względem własności, a tym samym ujmują inaczej problem autonomii uniwersytetu oraz problematyzują możliwe strategie o(d)poru.

W artykule „Poza prywatne i publiczne w dyskusji o edukacji wyższej (i nie tylko)” (A25) dokonałem przede wszystkim rozróżnienia na trzy typy własności, posiłkując się dokonaniem Antona Pannekoeka, wskazującego na własność społeczną, którą przeciwstawia własności prywatnej i publicznej. Własność nie jest tylko kwestią formalną, ale wiąże się z określonymi sposobami organizacji, zarządzania. Własność społeczna, jako dobra wspólne, jest ściśle powiązana z demokracją i strukturami horyzontalnymi przeciwstawiającymi się państwu i rynkowi.

Wiążąc dobra wspólne przede wszystkim z formami zarządzania, ze specyficzną horyzontalną strukturą organizacji, podjąłem się przemyślenia niektórych propozycji alternatywnego ujęcia uniwersytetu. W artykule „Dynamika ‘wnętrze/zewnątrz’ a ‘bycie obok’ w kontekście nie-edukacji wyższej” (A19) rozwijając teoretyczną refleksję nad dobrami wspólnymi, podkreśliłem opozycyjność dóbr wspólnych i ich wyłanianie się w konflikcie z dominującymi formami organizacji, zarządzania i własności. Dowodziłem, że uniwersytet dóbr wspólnym jest instytucją, która nadchodzi, instytucją stającą się wraz z

oporem wobec destrukcji kapitalistycznej i represyjnego, korumpującego państwa. Przekształca się ona wraz ze społeczeństwem – po raz kolejny uniwersytet dóbr wspólnych, który nadchodzi, ulokowałem w demokratycznych, antykapitalistycznych ruchach społecznych.

W trochę innym kontekście, w tekście „Solidarity, dark solidarity, the commons and the university” (A16) wychodząc od kwestii solidarności, wyróżniając jej formy mroczne i formy właściwe, podjąłem się rozpatrzenia relacji uniwersytetu, dóbr wspólnych i solidarności, wskazując, że uniwersytet, który istnieje, stanowi formę mrocznej, skorumpowanej solidarności. Jest instytucją przeciwną dobrom wspólnym, co też nawiązywało do problemu subsumcji i uniwersytetu jako fabryki. Ostatni tekst napisałem wraz z Jackiem Morozem. Wersję wstępną wygłosiliśmy na konferencji ICCE w Londynie).

Moje ujęcie dóbr wspólnych w powiązaniu z krytyką neoliberalnego uniwersytetu, nie jest zbyt obecne w polskich sporach o edukację wyższą, ani też w pedagogice radykalnej. Tymczasem, ujęcie to może pozwolić po pierwsze, na rozpoznawanie postępowych, emancypacyjnych ruchów społecznych, w odróżnieniu do represyjnych, opartych na mrocznej solidarności. Po drugie, ulokować dyskusję o alternatywach w szerszym kontekście, pytając nie tyle o szczegółowe rozważania, co o podstawowe formy własności i organizacji, co też stanowi punkt wyjścia do pytania o autonomię uniwersytetu bez przywoływania upiora „klasycznej autonomii”. Po trzecie, może wskazywać na konkretne praktyki wywrotowe, transformacyjne w ramach dominacji tego, co prywatne, wspieranego przez represyjne państwo. Perspektywa dóbr wspólnych wciąż nie znalazła należytego miejsca w polskiej debacie pedagogicznej we wspomnianym wyżej ujęciu. Dobra wspólne ulegają niekiedy redukcji do dobra wspólnego, arystotelesowskiego rozumienia, które samo w sobie może mieć represyjny, nazbyt abstrakcyjny charakter. Dobra wspólne w przeciwieństwie do dobra wspólnego, są odporne na ducha totalitaryzmu – nie tyle są podstawą demokracji, co nią samą, demokracją w praktyce troski i zarządzania wspólnie naszym światem. Są wielością, w przeciwieństwie do unifikującego dobra wspólnego jako jedyne. Tak jak w przypadku subsumcji, tak i w przypadku dóbr wspólnych, mamy do czynienia z kategoriami, które mogłyby przeformułować debatę o szkolnictwie wyższym i pozwolić przemyśleć uniwersytet poza sentymentem elitaryzmu, czy pozornie emancypacyjnym podporządkowaniu fordystycznemu kapitalizmowi z jego rozbudowaną sferą publiczną, jak również przeciwko dyskursowi neoliberalnemu.

W ramach myślenia w kategoriach dóbr wspólnych uniwersytet dalej jawił się jako instytucja destrukcyjna, a jedyną linią ujęcia, strategią oporu było tworzenie alternatywnych

struktur w ramach ruchów społecznych. Praktyki myślenia, codzienne działania, czy dydaktyka jawiły się jako z konieczności wspierające panujący porządek społeczny.

C. *Władza dyskursu i dyskurs oporu*

Dominującemu dyskursowi neoliberalnemu zbyt często przeciwstawiany jest dyskurs salonu. W artykule „Krytyka „oficjalnej krytyki” neoliberalnych reform w szkolnictwie wyższym” (A29) ukazałem ograniczenia obu dyskursów, ukazując, że pozornie oporowy dyskurs „salonu” jest po pierwsze nacechowany sentymentalizmem, za uniwersytetem, którego nigdy nie było. Po drugie, nie rozpoznane zostaje w nim podporządkowanie, które również funkcjonuje w ramach neoliberalizmu, a którego zmiana konieczna jest ze względu na przekształcenie fabryki społecznej, tym samym. Po trzecie, uruchamia dychotomie mistyfikujące porządek społeczny oraz utrudniające rozpoznanie obecnego momentu historycznego i wypracowania realnej alternatywy. Artykuł ten, bazujący głównie na badaniach przeprowadzonych w ramach doktoratu, ukazuje moje stanowisko, które podtrzymywałem w późniejszych tekstach.

W artykule „Dyskurs skandalu ufabrycznienia uniwersytetu” (A10) podjąłem się analizy akademickiego dyskursu krytycznego wobec neoliberalnej reformy. Ukazując dominujące w nim strategie, wyodrębniłem między innymi dyskurs skandalu ufabrycznienia, gdzie kluczowym jest rozdzielenie świata pracy na akademicki świat pracy i poza akademicki świat pracy. Skandalem dla niektórych jest neoliberalne zrównanie świata pracy i przeniesienie fabrycznych sposobów zarządzania i organizacji do świata uniwersytetu. O ile opór wobec fabrycznego wyalienowania pracy i represyjnych systemów zarządzania jest jak najbardziej uzasadniony, to samo uzasadnienie tego oporu, rejestry, w których formułuje się dyskurs krytyczny, już takie nie są. Mamy do czynienia z odgrzewaniem „mitu arystokratycznego”, podkreślającego różnicę i postulującego hierarchiczne oddzielenie oraz oparcie pracy akademickiej na przywilejach. Dodatkowo dyskurs „skandalu ufabrycznienia” bazuje na wąskiej definicji pracownika akademickiego, wykluczając szereg osób, bez których praca „profesorów” byłaby niemożliwa oraz ujednolicając wspólnotę akademicką, maskując przemoc wykluczenia i zjednoczenia. „Głos profesorski” okazuje się głosem władzy wewnątrz uniwersytetu, wobec którego, tak jak wobec neoliberalnego głosu, należy dopiero wypracować dyskurs oporu.

Problemy i analizy przedstawione powyżej zmodyfikowałem i zaprezentowałem międzynarodowej społeczności naukowej w tekście „The gray faces of academic workers” (A18). Artykuł ze względu na konieczność skontekstowania, odniesienia do

międzynarodowych rozważań oraz ukazania specyfiki sytuacji polskich uniwersytetów, jak i pod wpływem uwag recenzentów, uległ znacznej modyfikacji, niemniej analiza i prezentowane rozważania nie uległy zmianie. Ulokowałem problem dyskursów w neoliberalnych przemianach polskiego uniwersytetu w odniesieniu do kategorii subsumcji – która też pozwoliła mi analizować dyskursy w określony sposób. Pewne wątki uległy podkreśleniu: między innymi problem podziału na świat pracy i świat akademicki, oraz dominacja „dyskursu profesorów”, który prezentuje się jako dyskurs „świata akademickiego”, wyciszając dyskursy tych, którzy są w polskiej akademii marginalizowani i nieuznawani za pełnych członków wspólnoty akademickiej. Akcent został położony na wykluczający charakter „dyskursu profesorów” w ramach uniwersytetu.

Rozumienie dyskursu oraz metody analizy zawarłem we wprowadzeniu do monografii wieloautorskiej. Tekst nie tylko jest wstępem do książki, ale również stanowi ogólniejsze rozważania metodologiczne, których wspomniane wyżej teksty są pozbawione (A9). Koncepcja dyskursu w ramach moich prac badawczych ewoluowała. Obecnie pracuję nad połączeniem autoetnografii z krytyką dyskursu. W książce „Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów” (A1) wskazałem na inny sposób krytyki dyskursu i generowania opozycyjnego dyskursu. Pewne wątki też pojawiły się przy rozważaniach dotyczących projektu „Efekty Bartlebyego” czy podczas projektu autoetnografii uniwersytetu. Pewną formą autoetnograficznej krytyki dyskursu stanowi tekst dotyczący umiędzynarodowienia w kontekście reformy szkolnictwa wyższego – wskazuję tam na kolonialny charakter umiędzynarodowienia, pogardę wobec lokalności i pogardę władzy wobec ludzi, cechującą dyskurs neoliberalnej reformy szkolnictwa wyższego (A3).

Ujmując najogólniej badania dotyczące dyskursu, wykazałem, że dyskurs oporu pojawiający się w ramach społeczności akademickiej jest zbyt często zanurzony w retoutopii, czy też nie rozpoznaje głębszych, strukturalnych powiązań uniwersytetu z państwem i rynkiem, jak również konstytuuje się przez wykluczenie świata pracy i dystans do robotników.

D. *Autoetnografie uniwersytetu*

Prace badawcze w ramach wspomnianych projektów utwierdzały mnie w przekonaniu o konieczności zniesienia uniwersytetu wraz z neoliberalizmem, jak również o jałowości wszelkich prób oporu w ramach akademii. Realna utopia, jaka mi się jawiła, przybierała formę ruchów społecznych (A21). Odnajdywałem uzasadnienie takiego działania zarówno w koncepcji studiowania (A23), jak i w duchu dociekań robotniczych (A20) czy dobrach

wspólnych (A19). Wypracowywanie takiej utopii prowadziło zamiast do rozwoju języka nadziei, to do rozpacz i rezygnacji (A11, A1).

W ramach dociekań robotniczych czy koncepcji dóbr wspólnych tkwił jednak potencjał, który dostrzegłem, kiedy zainteresowałem się bardziej autoetnografią. Zarówno w książce „Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów” (A1), jak i w tekście „An (co)autoethnographic story about going against the neoliberal didactic machine” (A11) napisanym wraz z Pauliną Wężniejewską opisuję moją drogę do autoetnografii, powiązania jej z dociekaniem robotniczymi oraz dydaktycznego zmartwychwstania i ujżenia możliwości oporowego działania w ramach istniejącego uniwersytetu.

Autoetnografia i współautoetnografia stanowią dla mnie perspektywę badawczą, która jest w stanie zarówno rozwijać krytykę, jak i język nadziei. Tworzy ona nie tylko „dane”, pisanie nie jest produkcją raportów, ale praktyką egzystencjalną, powoływaniem wspólnoty i próbą zmieniania świata.

Chociaż czasami myślę o moim zainteresowaniu autoetnografią jako „zmartwychwstaniu” czy „nawróceniu”, to trudno byłoby mi mówić o jakimś głębszym zwrocie czy zerwaniu. Chociaż w książce „Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów” (A1) kategoria subsumcji nie pojawia się zbyt często, to jednak wcześniejsze moje badania teoretyczne stanowią kontekst w którym prowadzę badania autoetnograficzne oraz próbuję wypracować język nadziei. Autoetnograficzne i współ-autoetnograficzne badania stanowią z jednej strony dopełnienie teoretycznych rozważań dotyczących subsumcji pod kapitał, z drugiej próbę zarysowania linii ujścia. Badanie takie nie jest odgórnym projektowaniem transformacji uniwersytetu, co raczej próbą zmiany instytucji, zgodnie z założeniami „dociekań robotniczych”

Autoetnografia i współautoetnografia nie jest wciąż zbyt obecną w polskiej pedagogice. Dodatkowo jej rozwój blokowany jest przez dominującą wizję nauki, która wciąż ma pozytywistyczny charakter, jak i przez nowe sposoby oceny pracy akademickiej. Wątek ten podjąłem między innymi w tekście dotyczącym wymuszonego umiędzynarodowienia, podyktowanego konkurencją (A3) oraz w tekście napisanym wraz z Maksymilianem Chutorańskim dotyczącym krytyki parametryzacji, gdzie wykazywałem jak przyjęte przez Ministerstwo rozumienie badań wyklucza autoetnografię (A2). Do obu tych wątków wróciłem w książce, rozszerzając argumentację (A1). Uważam jednak, że autoetnografia i (współ)autoetnografia stanowią praktykę i wprowadzają takie rozumienie badań, które dla pedagogiki może być bardzo owocne.

Projekt autoetnografie uniwersytetu dotyczył pracy akademickiej, zarówno rozumianej jako praca badawcza, jak i dydaktyczna. Ale też administracyjna. Zorganizowany był w dwóch wymiarach - indywidualnym i kolektywnym. Wymiar indywidualny dotyczył moich doświadczeń uniwersytetu. Wymiar kolektywny dotyczył wspólnego doświadczania uniwersytetu na początku w ramach projektu "Autoetnografie studiowania", gdzie wraz ze studentami analizowaliśmy doświadczanie dydaktyki akademickiej, a następnie w pracach w ramach Koła Naukowego Dydaktyki Szkoły Wyższej, gdzie dodatkowo projekt rozszerzył się o zagadnienie kolektywnego pisania i roli (współ)autoetnografii w neoliberalnym uniwersytecie - zatytułowaliśmy go "Problemy współ-pisania". Wymiary te z czasem zaczęły nachodzić na siebie, wzajemnie się wspierając.

Autoetnografia indywidualna dotyczyła przede wszystkim doświadczania reformy uniwersytetu związanego z umiędzynarodowieniem badań (A3), doświadczania działań władzy na uniwersytecie (A17, A1), dominacji nekrofilnych tendencji i korumpowania życia w neoliberalnej fabryce edukacyjnej (A1, B1), doświadczeń związanych z prowadzeniem projektów edukacyjnych ze studentami (A1).

Autoetnografie kolektywne dotyczyły przede wszystkim kwestii dydaktycznych, do których to prac zapraszałem studentów i studentki, aby uwzględnić inne głosy, inne perspektywy, a zarazem uruchomić dyskusję dotyczącą dydaktyki akademickiej i inicjować zmiany na mikro-poziomie. W skład autoetnografii kolektywnej wchodziły następujące artykuły: analiza autoetnografii jako praktyki przeciwstawiającej się neoliberalnej maszynie dydaktycznej (A11); ujęcie problemu wykładu w perspektywie wykładowcy i studentki (A12); doświadczania kolektywnego pisania współ-autoetnografii (A4, A5).

W książce „Nekrofilna produkcja” (A1), stanowiącej najbardziej rozbudowany zapis doświadczeń, wykorzystujący elementy wcześniejszych tekstów, zarówno teoretycznych, jak i autoetnograficznych, postarałem się stworzyć w miarę całościowy obraz doświadczeń uniwersytetu. Książkę podzieliłem na dwie części, pierwszą zdominowaną przez język krytyki, drugą przez język nadziei. Sama w sobie jako tekst autoetnograficzny, związany z praktykowaniem cynicznej parezji, zaangażowanego pisarstwa, stanowi nie tyle raport, co rodzaj nomadycznej maszyny rzucającej wyzwanie nekrofilnej (Fromm) akademii i takiemu też porządkowi społecznemu. Autoetnografia stała się rodzajem prowokacji mającej prowokować do występowania przeciwko nekrofilnej instytucji (B1).

Autoetnografia pozwoliła mi to, co teoretyczne nasycić tym, co konkretne i cielesne. O ile we wcześniejszych pracach rzadko odnosiłem się do konkretnych uniwersytetów czy własnego doświadczenia, to tutaj stało się ono podstawą.

Łącząc to, co społeczne, z tym, co indywidualne, starałem się opisać doświadczenie pracy akademickiej w jej wszelkich przejawach, wzbogacając swoje opowieści również o słowa innych. To wyjście od egzystencji, od konkretności, pozwoliło mi dojrzeć nie tylko mroczne strony, wielowymiarowość podporządkowania, ale też przestrzenie możliwej zmiany, prowokowania transformacji, biofilnych wspólnot. Autoetnografia i współautoetnografia ujawniła emancypacyjny potencjał uniwersytetu, który można przechwytywać i wykorzystywać, dla rozbudzania nadziei.

Sama autoetnografia pełni taką funkcję. Wielogłosowość, szerokie ujęcie doświadczeń akademickich, ucieleśnienie filozoficznych kategorii, jak również uczynienie pisania kwestią zaangażowania i cynicznej prowokacji w przestrzeni publicznej, sprawia, że badania rzucają wyzwanie dominującemu neoliberalizmowi.

Oczywiście, autoetnografia ma ograniczenia, na które natknąłem się podczas projektu. Przede wszystkim niejako pasożytuje na zastanych instytucjach. Rozpad kolektywu piszącego wynikał z braku alternatywnej materialnej bazy, infrastruktury mogącej podtrzymywać ciała we wspólnej przestrzeni. Niekiedy też, autoetnografia prowokuje do roztrząsania cierpienia, zagłębianie się w mroczne doświadczenia, sprawia, że słowa pogrążają, a nie wyzwalają. Zamykają, zamiast otwierać. Wielokrotnie podczas pisania autoetnografii doświadczałem negatywnych stanów, rozpacz roztaczała panowanie, a zamiast nadziei pojawiała się bezradność.

Pewnym ratunkiem przed tymi stanami były projekty kolektywnego pisania autoetnograficznego. Wzajemne wsparcie, akty przyjaźni, przenikały nasze praktyki, stając się czymś wpisanim w praktyki badawcze. Rzucając wyzwanie martwemu pisaniu, akademickim hierarchiom i urzeczowieniu w ramach kapitalizmu, pisaliśmy, aby się stawać. Nasza pisząca wspólnota stanowiła realizację uniwersytetu i możliwe, że wypracowywała relacje, które mogłyby zastąpić dominujące relacje poległości i wyzysku (A1). W ramach naszego projektu stworzyliśmy koncepcję przyjacielskiego pisania, traktując autoetnografię nie jako metodę badawczą, ale sposób stawania się, który spełnia się nie w dziele, w artykule czy książce, ale który trwa, póki trwa wspólne pisanie, magicznie nierozpoznany ruch wspólnego bycia (A4). Ukazaliśmy ponadto, że nie tylko neoliberalne wymogi pracy akademickiej stoją na przeszkodzie autoetnograficznym wspólnotom piszących, ale również akademickie wymogi jako takie. Pracując nad poprawkami po pierwszej recenzji, dostrzegliśmy radykalną przemianę naszej wspólnoty, która stała się rodzajem przedsiębiorstwa, walczącego z czasem, wprowadzającego podział pracy oraz wymagający rozliczania, kto co zrobił i dlaczego (A5).

Autoetnografia i współautoetnografia spełnia rolę, jaką dostrzega się w dociekaniach robotniczych. Nie tyle tworzy ogólną teorię i następnie naucza innych, jak świat wygląda oraz na czym polega wolność, lecz wychodząc od codziennych doświadczeń, poprzez wspólną pracę, przekształca codzienność w lepsze miejsce. Chociaż na chwilę. Chociaż dla tych, którzy podejmują dociekania, będące jednocześnie pracą organizacyjną i polityczną. To, jak autoetnografia potrafi być polityczna, i jak przyczynia się tym samym do powstawania wspólnoty, dowiedziałem się po napisaniu książki (A1). Z tego powodu podczas dokonywania zmian w odpowiedzi na recenzję, podkreśliłem parzejastyczny charakter autoetnografii. Zaś ze względu na stosowany przeze mnie styl, jak również w kontekście relacji do władzy, uznałem moją autoetnografię za parzeję cyniczną.

E. *Problemy dydaktyki akademickiej*

Autoetnografia i współautoetnografia miała dla mnie znaczenie przede wszystkim w obszarze dydaktyki. Wstępne jej uzasadnienie w obszarze badań dokonałem w tekście wprowadzającym do redagowanego wraz z Jackiem Morozem i Janiną Świrko-Pilipczuk numeru czasopisma „Hybris” (A15). O ile przez większość czasu traktowałem dydaktykę jako zło konieczne, zajęcie, które przeszkadza w prawdziwej pracy, to jest w pisaniu artykułów, najlepiej do wysokopunktowanych czasopism, to autoetnografia odkryła przede mną piękno dydaktyki. Ukazała ponadto, że nawet w murach uczelni nie musi być ona podporządkowana dominującym tendencjom i być nosicielem egzystencjalnej śmierci. Doświadczenia zaś związane z różnymi projektami ukazały nie tylko realny wymiar polityczny dydaktyki, co też pozwoliły wypracować własne teoretyczne ujęcie dydaktyki, zwłaszcza swoiste przededefiniowanie ambicji dydaktyki ogólnej (A1).

Zawsze byłem krytyczny wobec prób myślenia paradygmatycznego, czy to w metodologii czy w pedagogice, czy też konkretnie w dydaktyce. Uważam, że paradygmat nie jest rozwiązaniem, a problemem, który zawsze uruchamiać będzie myślenie technologiczne, redukujące wydarzenie do czegoś już wcześniej rozpoznanego (A28). W ramach paradygmatu pragnienie założycielskie dydaktyki (A1) znajduje swoje usprawiedliwienie oraz przebranie dla pozytywizmu, jak również koncentracji na efektach (A23). W tym sensie myślenie dydaktyczne było mi obce. Nie interesowało mnie technologiczne organizowanie procesu kształcenia tak, aby otrzymywać założone efekty.

Odkrycie koncepcji studiowania Tyson E. Lewisa było dla mnie pewnym teoretycznym i egzystencjalnym przełomem. Pozwoliło mi to wyrazić pewne intuicje, jak choćby bezcelowość studiowania czy powstrzymywanie się od aktualizacji. Dodatkowo

sprovokowało do podjęcia praktyk dydaktycznych, które miały mieć egzystencjalne znaczenie i wyłamywać się neoliberalnej maszynie dydaktycznej.

Diagnoza dominującej dydaktyki akademickiej za pomocą autoetnografii została podjęta przeze mnie i Paulinę Wężniejewską, w tekście „Podręcznik z filozofii” ukazaliśmy negatywny wymiar klasycznego wykładu oraz wskazaliśmy na istnienie śrub dydaktycznych, które śrubują próby wyjścia poza transmisyjny model dydaktyczny. Problem ten poszerzyłem następnie w książce (A1). Śruby dydaktyczne miały też wymiar polityczny. Uwikłania polityczne dydaktyki ująłem w tekście „Polityczność dydaktyki” (A13), gdzie dokonałem typologii możliwych relacji i sposobów myślenia o polityczności dydaktyki. Wykazałem tam istotową różnicę między politycznymi uwikłaniami partyjnymi, postpolitycznymi, mikropolitycznymi oraz krytycznymi a politycznie postpolitycznymi. Podział ten posłużył mi do wyodrębnienia dydaktyki transcendentnej i dydaktyki immanentnej. Różnicę tę rozwinąłem później w książce (A1).

Pierwsza z wymienionych dydaktyk związana była z myśleniem paradygmatycznym i technologicznym. Poszukująca prawidłowości i próbująca wydarzenie zredukować do tego, co już jest znane oraz do jakiś form ogólności.

Dydaktyka immanencji nie posiada zewnętrżności, nie jest spojrzeniem wywyższonym, zewnętrżnym i pragnącym podporządkowywać oraz kierować. Dydaktyka immanencji rezygnuje z naukowości, na rzecz realnych spotkań, czyli musi się stać ona istotowo filozoficzna, gdzie filozofia wraca do źródeł, do połączenia z egzystencją mędrca-koczownika, czy może raczej plemion. Zamiast poszukiwać prawidłowości, którymi zarządzać mogą technokraci, zanurza się w konkretnym, неповtarzalnym wydarzeniu.

Dydaktyka immanencji przywraca kluczowe miejsce przyjaźni i miłości, pragnieniu, które nie definiowane jest przez brak, ale posiada własną, immanentną radość, a tym samym bezcelowość właściwą studiowaniu. Pragnienie napędzające dydaktykę immanentną nie zostaje podporządkowane pragnieniu nadrzędnemu (nauczyciela, instytucji, systemu, prawdy, itd.), tym samym blokując drogę technikom ustanawiana współliniowości – pragnienie to raczej się rozlewa, a jedyną linię jako rysuje, to linia ujścia.

Opracowanie tak pojętej dydaktyki wskazywało na konieczność zmiany pragnienia dydaktyki ogólnej, widząc jej rolę w tworzeniu zborów resztek wydarzeń, które jedynie mogą inspirować innych do ich własnej drogi i podejmowania ryzyka wydarzenia. W tak pojętej też dydaktyce (współ)autoetnografia pełni istotną rolę – zarówno jako metoda inicjująca współbycie jako coś, co zlepia wspólnotę, jak również jako sposób prezentowania

wydarzenia w jego wielości, z pełną niepewnością, wielogłosowością i nieporozumieniami, konfliktami i radościami (A1, A11, A4).

Tak pojęte wydarzenie, staje się polityczne i organizacyjne, wyzwala dydaktykę z maszyn podporządkowujących i z pragnień kontroli, nadzoru i produkowania efektów, na rzecz egzystencjalnego doświadczania, związanego ze studiowaniem jako istotnym przeżyciem wspólnotowym, przeciwstawiającym się biopolitycznemu kapitalizmowi (A1, A14, A23). Podkreślane uwikłanie polityczne i filozoficzne dydaktyki (A15) nabiera tutaj nowych cech: polityka nie jest powiązana z partią, ale z kwestią wspólnego bycia w świecie, tak samo filozofia nie jest rozumiana jako dyscyplina akademicka czy koncepcja teoretyczna jakiegoś autora czy autorki, ale jako istotowe myślenie o świecie, rodzaj praktyki duchowej, próba mądrego życia (A1).

Syntetyczne podsumowanie projektu badawczego

Prezentowany powyżej projekt może wydawać się hybrydowy, a nawet być połączeniem różnych osobnych projektów. Pod względem organizacyjnym mogłoby się tak to prezentować. Niemniej, z perspektywy piszącego, jego wchodzenie w różne projekty, było nieustannie napędzane jedną pasją analizowania uniwersytetu jako przestrzeni życia, miejsca pracy i spotkań.

Prowadząc badania nie myślałem o tym, czy to, co robię jest nowe. Uważam, że koncentracja na nowości stanowi element myślenia kapitalistycznego, gdzie nowość, innowacja stanowi konieczny element reprodukcji systemu, jak i chwyt reklamowy. Bardziej interesowało mnie, co moje badania mogą zmienić. Jak będą w stanie przyczynić się do sprawiedliwszego, bardziej demokratycznego społeczeństwa. Jestem pedagogiem krytycznym związanym z jakościowymi badaniami zaangażowanymi. Zajmując się zagadnieniami związanymi z subsumcją czy dobrami wspólnymi, które to prowadziłem na gruncie filozofii edukacji, koncentrowałem się bardziej na wprowadzaniu koncepcji-narzędzi, pozwalających nam spojrzeć inaczej na pewne problemy, ale nie w znaczeniu odkrywania nowego dla samego odkrycia, co użycia ich do emancypacyjnej praktyki. Podejmując badania autoetnograficzne i współautoetnograficzne, chodziło mi bardziej o samą praktykę niż urzeczowione efekty w postaci nowych teorii czy nowych danych (o odejściu od danych pisałem w A1, A4). Niemniej, zdając sobie sprawę, w jaką gram grę, postaram się wykazać mój wkład do nauki:

1. Badania związane z kategorią subsumcji, dobrami wspólnymi oraz dotyczące dyskursu były kontynuacją zainteresowań i perspektyw, które w mniejszym lub większym

stopniu, pojawiły się podczas pisania pracy doktorskiej. W głównej mierze postęp polegał na doprecyzowaniu koncepcji, wzbogacaniu ich, czy to o nowe odkrycia w ramach światowej nauki, czy wykorzystaniu ich do naświetlenia innych wątków związanych ze szkolnictwem wyższym w neoliberalnej rzeczywistości.

1.A W wykorzystaniu subsumcji udało się stworzyć dość całościową wizję tendencji neoliberalnej i uwikłania w nią szkolnictwa wyższego. Zaprezentowałem w ogólny sposób destrukcyjny charakter obecnego uniwersytetu zarówno w odniesieniu do wnętrza, jak i w odniesieniu do społeczeństwa. Kategoria subsumcji pozwoliła inaczej spojrzeć na kwestie podporządkowania, które okazuje się o wiele głębsze niż w niektórych koncepcjach „kolonizowania akademii”;

1.B. Rozwijając problematykę dóbr wspólnych udało mi się doprecyzować ich charakter i relacje z uniwersytetem, wskazując na korupcyjną funkcję szkolnictwa wyższego;

1.C. Kontynuując badania nad dyskursem władzy i dyskursem oporowym, podtrzymałem główne rozróżnienie na dyskurs salonu i rynku w odniesieniu do neoliberalizmu w szkolnictwie wyższym, jednocześnie wprowadzając nowe rozróżnienia i wskazując na nowe podziały: między innymi dyskurs skandalu ufabryczeniemia został rozwinięty i doprecyzowany, zwłaszcza w kwestiach podziału na pracowników i akademików. Wprowadziłem również Głos Profesorski, wskazując na dominujący głos w przestrzeni akademickiej, gdzie jedna grupa stara się doprowadzić do utożsamienia jej interesów z interesem instytucji jako takiej. Zaproponowałem również możliwe przesunięcia, które umożliwiłyby wyłonienie się dyskursu oporowego, który nie tyle uciszałby pewne grupy w ramach uniwersytetu, jak również odcinał się od świata pracy, co raczej próbowałby uwzględnić te światy, dostrzegając konieczność społecznej emancypacji od neoliberalizmu jako takiego, a nie tylko wyzwolenia świata akademickiego.

1. A.B.C. Wspomniane w punktach A B i C dociekania prowadzone na poziomie refleksji filozoficznej pozwalały wyostrzać krytykę. Nie prowadziło to do wyłonienia się jednak języka nadziei. Nowość polegała na odmalowywaniu coraz to mroczniejszych wizji i podkreślaniu wiary w emancypacyjny potencjał ruchów społecznych. Poza tym, coraz częściej odnosiłem wrażenie, że teoretyczne prace stają się za bardzo odcięte, za mało konkretne, chociaż miały mówić o konkretnych doświadczeniach i stanowić w nie interwencje.

2.1. Dzięki autoetnografii udało mi się wypracować koncepcję dydaktyczną związaną z wydarzeniem, jako czymś niepowtarzalnym, antyparadygmatycznym. Koncepcja dydaktyki

immanencji i dydaktyki ogólnej jako muzeum ruin stanowi mój wkład w rozwój dydaktyki jako dyscypliny naukowej.

2.2. W ramach dociekań (współ)autoetnograficznych wypracowałem formę przyjacielskiego pisania jako praktyki badawczo-dydaktycznej i politycznej interwencji. Stanowi ona formę kontr-upodmiotawiania i transformowania wspólnoty zgodnie z duchem dydaktyki immanencji oraz dociekaniem robotniczymi.

2.3. (Współ)autoetnografia okazała się dobrą metodą praktykowania pedagogiki krytycznej, która łączy codzienne doświadczenia z rozważaniami teoretycznymi. Jednocześnie dzięki wielogłosowości, planowanemu chaosowi, odmowie raportu, odpowiada na wezwanie zaangażowanych badań jakościowych w poszerzenie przestrzeni demokratycznej. Pisanie (współ)autoetnograficzne odwołujące się nie tylko do rozumu, ale i do serca, jest wrażliwe na konkretne wydarzenia, przejawy cierpienia i radości. W tym sensie jest to pisanie interwencyjne, zaangażowane, domagające się zmiany, a nie tylko snujące, oderwane od problemów społecznych, teoretyczne rozważania.

2. D.E. Autoetnografia i (współ)autoetnografia pozwoliły ucieleśnić i skonkretyzować teoretyczne rozważania, a jednocześnie odkryć nowe przestrzenie refleksji i inaczej sproblematyzować uniwersytet. Ukazując nie tylko jego mroczne strony, ale też możliwe formy współbycia, które wymykają się neoliberalizmowi.

*

To, co nazwałem autoetnograficznym zmartwychwstaniem, można określić mianem zwrotu, co jednak nie oznacza porzucenia zainteresowań w ramach filozofii edukacji czy refleksji teoretycznej. Uległa ona jednak znacznemu przededefiniowaniu, tak samo jak zmieniła się relacja między tym, co konkretne, jednostkowe a teorią mającą pretensje ogólności. Wcześniejsze badanie nie stanowi osobnego projektu, czegoś co zostało zarzucone, kiedy zająłem się badaniami (współ)autoetnograficznymi. Wypracowana wcześniej krytyka, koncepcje, są obecne w moim pisaniu (współ)autoetnograficznym, nadając temu, co teoretyczne konkretności, ucieleśniając je i ukazując teorię w działaniu się. Nie jest też tak, że dociekania (współ)autoetnograficzne stanowią jedynie przykład, dane wspierające teorię. Mamy tutaj raczej do czynienia z rozwojem myśli poszukującej, powiązanej pewną wewnętrzną logiką, jak i przypadkowością konkretnej egzystencji konkretnego badacza.

Pod względem formalnym cykl można podzielić na dwa główne pionki 1: ABC i 2: D.E. Gdzie książka (A1) stanowi splecenie, połączenie tych pionków w ramach autoetnograficznej narracji. Mając jednocześnie w pamięci nieustanne oscylowanie badacza między tymi pionkami, co wskazuje na ich przenikanie się, nieustanną, przynajmniej od roku

2015, komunikację. Teksty (A23, A21, A13, A20) należy traktować jako momenty przejścia. Są one ważne ze względu na wyłonienie się nowych kategorii, czy wyczerpanie pewnych narracji. I w znacznym stopniu są odpowiedzialne za podjęcie prac z pionu 2.

W ramach projektu „Badania i dydaktyka w transformującym się uniwersytecie” moim wkładem w rozwój nauki było po pierwsze, opracowanie krytyki szkolnictwa wyższego oparte na kategoriach subsumcji i dóbr wspólnych; po drugie, rozszerzenie krytyki neoliberalizmu i uniwersytetu w ramach obecnych struktur oraz wypracowanie języka nadziei dzięki dociekaniom (współ)autoetnograficznym; po trzecie, wypracowanie koncepcji „pisanego przyjacielskiego” jako formy badawczo-dydaktyczno-politycznej; po czwarte, wprowadzenie koncepcji „dydaktyki immanencji”; po piąte, wprowadzenie do krajowego obiegu pedagogicznego koncepcji studiowania Lewisa i jej krytyczne rozwinięcie w odniesieniu do zarówno dociekań (współ)autoetnograficznych, jak i koncepcji subsumcji oraz dóbr wspólnych.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo - badawczych (artystycznych).

Pisząc o głównym osiągnięciu wskazałem na trudność oddzielenia i podziału moich badań na projekty. Również w ramach osiągnięć pozostałych, można wskazać powiązania. Zwłaszcza jeżeli chodzi o projekt „Edukacja i ruchy społeczne” czy „Efekty Bartleby’ego”. Niekiedy, jak w przypadku projektu „Pedagogika rzeczy” teksty powstające w ramach niego wpisywały się w projekt „Edukacja i ruchy społeczne” wzbogacając ten ostatni o nowe perspektywy teoretyczne. Dla porządku opiszę osobno co robię w ramach pozostałych projektów, większość z nich jest dopiero na etapie wstępnym, inne uległy tymczasowemu zawieszeniu, na przykład, ze względu na brak finansowania.

A. Edukacja i ruchy społeczne

Tak, jak wykazałem w części dotyczącej głównego osiągnięcia, ruchy społeczne pojawiały się jako rozwiązanie dla pedagogiki krytycznej. W pewnym sensie podzielałem typową iluzję właściwą pedagogom krytycznym i niektórym andragogom. Ruchy społeczne traktowane są jako uprzywilejowana w pewnym sensie przestrzeń uczenia się. To w nich, często, pedagodzy krytyczni i radykalni andragodzy poszukują nadziei na inną edukację, na transformatywną dydaktykę, która czyni świat lepszym. Jednocześnie, podnoszone są od dość

dawna głosi, że w ramach pedagogiki krytycznej idealizuje się ruchy społeczne, przypisując im zbawczą moc, zamiast badać je empirycznie. Częściowo i ja popełniłem ten grzech, wierząc w zbawczą moc ruchów społecznych (B8), jednocześnie mając świadomość, że istnieją mroczne ruchy społeczne, które kształcą inaczej, niż chcieliby tego pedagodzy krytyczni (B6).

Rozważania dotyczące ruchów społecznych nie były dla mnie problemem abstrakcyjnym. Przez długi czas byłem uczestnikiem, aktywnie angażując się, czy to w prowadzenie „zinów”, portalów informacyjnych, organizowanie przestrzeni dla alternatywnej kultury i myśli, czy to uczestnicząc w licznych demonstracjach, pikietach, zjazdach. Przez pewien czas współtworzyłem niezależny, demokratyczny związek zawodowy. Miałem więc doświadczenie, które mogłem wykorzystywać w refleksji teoretycznej. Miałem doświadczenie uczenia się w ruchach społecznych, nim zostałem pedagogiem krytycznym.

Będąc już poza ruchem społecznym, nie będąc jeszcze osadzonym w Uniwersytecie, zainspirowany dyskusją wywołaną przez młodszych kolegów dotyczącą ruchu studenckiego w Polsce zabrałem głos w tej sprawie. Interwencyjny tekst został rozszerzony w formę artykułu, który z perspektywy czasu analizuje potencjał ruchów studenckich oraz debatę wokół nich (B3).

Zabierając głos w ramach problemu demokratycznej edukacji wskazywałem na Ruch Occupy jako z jednej strony przestrzeń uczenia się, rodzaj pedagogiki horyzontalnej, z drugiej jako wypracowanie krytyki demokracji i nowej jej wizji (B9).

Obecnie, w ramach projektu „pedagogiki rzeczy” przygotowałem rozdział w znacznym stopniu oparty o dociekania autoetnograficzne o przestrzeni i rzeczach w ramach ruchów społecznych. Jestem też w trakcie pracy nad rozszerzoną wersją tekstu dotyczącą „ludzkiego mikrofonu” jako nomadycznej maszyny edukacyjnej.

B. Pedagogika pop-kultury

Pedagogiczny wymiar kultury popularnej jest zagadnieniem, któremu zaczynam poświęcać coraz więcej czasu. Moja fascynacja tym zagadnieniem zaczęła się od lalek, a dokładniej od lalek Bratz. Analizując teksty dotyczące Bratz, uznałem, że są one często zbyt jednostronne i nie dostrzegają pozytywnych aspektów edukacyjnych związanych ze wspomnianymi lalkami i przemysłem, który wokół marki wyrósł. Wykazałem ograniczenia dyskursu krytycznego wobec Bratz i wskazałem na inny sposób ujęcia, podkreślając elementy mogące stanowić wywrotowy przekaz, oparty na dekonstruowaniu stereotypów płciowych oraz podkreślającym wagę wartości innych niż rynkowe. Moje badania przedstawiłem w tekście,

który był rozszerzoną wersją wystąpienia konferencyjnego poświęconego pedagogice kultury popularnej (B10).

Obecnie jestem w trakcie badań fenomenu zombie w kontekście pedagogiki krytycznej. Wniosek grantowy na badania nie został zakwalifikowany do finansowania z powodu zdobycia niewystarczającej liczby punktów (Miniatura 2). Ze względu na koszty związane ze zgromadzeniem materiałów do badań, projekt jest prowadzony w dość ograniczonym zakresie. Trwają przygotowania do złożenia kolejnego wniosku grantowego. Pewne wątki związane z zombie wykorzystałem podczas badań związanych ze szkolnictwem wyższym, między innymi w książce „Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów” (A1) oraz w artykule „Welcome at the University on Easy Street” (B1) (zob. opis projektu Badania i dydaktyka w transformującym się uniwersytecie).

C. Pedagogika rzeczy

Do udziału w projekcie dotyczącym rzeczy w pedagogice zostałem zaproszony przez Maksymilina Chutorańskiego i Anetę Makowską. W ramach projektu uczestniczyłem w seminariach badawczych, konferencji dotyczącej pedagogiki rzeczy organizowanej na Uniwersytecie Szczecińskim oraz brałem udział w panelu poświęconym wspomnianej problematyce podczas cyklicznej konferencji, gdzie opowiadałem o „ludzkim mikrofonie” (B11).

Podczas projektu „pedagogika rzeczy” zajmowałem się problematyką rzeczy i urzeczowienia w ramach ruchów społecznych. Wskazywałem, po pierwsze, na wagę rzeczy w rozumieniu dynamiki ruchów społecznych, jak również na wykorzystywanie rzeczy przez ruchy, zarówno przy tworzeniu kontr-złożeń, jak i intensyfikacji oporu. Problematyka rzeczy pozwoliła mi na trochę inną problematyzację edukacyjnego charakteru ruchów społecznych (szerzej piszę o tym w kontekście projektu związanego z edukacyjnym wymiarem ruchów społecznych). W przypadku „ludzkiego mikrofonu”, podjąłem się rozważenie wymiaru urzeczowienia, nie tylko jako czegoś negatywnego, ale czegoś, co może mieć emancypacyjny charakter. Jestem w trakcie przygotowywania publikacji na ten temat, rozszerzając wątki, które podjąłem podczas debaty (B11).

D. Pedagogika radykalnej solidarności

Pedagogika radykalnej solidarności jest kolejnym projektem, w którym współpracuję z Maksymilianem Chutorańskim. Powstał on po międzynarodowej konferencji pedagogiki krytycznej ICCE we Wrocławiu, pod wpływem zaobserwowanej przez nas rozbieżności

między językiem części polskich pedagogów krytycznych, a pedagogów krytycznych z tak zwanego Zachodu. Rozbieżność słowników, stosunek do marksizmu, wynikał ze specyfiki doświadczeń historycznych. W obliczu pewnej alergii na marksizm i związany z nim język, cały aparat pojęciowy, podjęliśmy się próby przemyślenia lewicowego słownika, poszukując możliwości wspólnotowego języka, który wspierałby to, co wspólne, oraz transformacyjne praktyki edukacyjne i szerzej społeczne. Postanowiliśmy odwołać się do tradycji pierwszej „Solidarności” i przemyśleć problem w tym kontekście. Nasze dociekania poprowadziły nas w stronę koncepcji „pedagogiki radykalnej solidarności”, która w artykule znalazła wstępną artykulację (B2).

Odwołanie się do solidarności, jako wartości i jako pewnej praktyki, która wspiera dobra wspólne i potrafi jednoczyć różne polityczne czy ideologiczne perspektywy, wydało się nam też odpowiedzią na neoliberalną indywidualizację oraz na rozpowszechnianie się skorumpowanych form solidarności. Uznając wagę solidarności, postanowiliśmy poświęcić temu zagadnieniu więcej czasu. Od chwili ukazania się artykułu, pracujemy z różną intensywnością nad książką poświęconą pedagogice radykalnej solidarności. Efekt naszych prac, jak również prace przy innych projektach, modyfikuje perspektywę przyjętą w artykule, gdzie koncentrowaliśmy się zbyt mocno na kwestii języka. Pod wpływem badań w ramach projektu „Pedagogika rzeczy” obecnie wypracowywane stanowisko ma bardziej materialny charakter oraz rozszerza rozumienie solidarności poza ludzkie podmioty, kierując się w stronę myślenia ekologicznego.

E. Projekt „Efekty Bartleby’ego”.

Bartleby jest figurą, która w ramach koncepcji studiowania pełni ważną funkcję. Zgłębiając to zagadnienie, uznałem, że warto przyjrzeć się samemu Bartlbyemu, a nie jego obrazom prezentowanym przez filozofów, a następnie wykorzystywanym przez pedagogów.

Projekt „Efekty Bartelbyego” jest najnowszym projektem mającym na celu przyjrzenie się problemom neoliberalnego uniwersytetu przez pryzmat figury Bartlebyego. Jest to niejako powtórzenie projektu habilitacyjnego widzianego nie przez pryzmat mnie, co Bartlebyego. Pierwszy tekst został opublikowany i dotyczy koncepcji dyskursu (B12). Dwa kolejne teksty są w trakcie procesu recenzyjnego.

l.p.	Publikacje	Punkty MNiSW
1	Oskar Szwabowski (2018) Welcome at the University on Easy Street,	0

	<i>Cultural Studies</i>	⇔ <i>Critical Methodologies,</i>	
	https://doi.org/10.1177/1532708618784322 (B1)		
2	Maksymilian Chutorański, Oskar Szwabowski (2016) O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności – zaproszenie do dyskusji, <i>Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja</i> , nr 19, ss. 53-72. (B2) Mój wkład w powstanie pracy polegał na wspólnym wymyśleniu koncepcji artykułu, dyskusji nad problemem, współpisaniu tekstu i jego redagowaniu. Mój udział procentowy szacuję na 50%.		10
3	Oskar Szwabowski (2013) Akcja i reakcja studentów wobec reformy szkolnictwa wyższego, <i>Pedagogika Szkoły Wyższej</i> , nr 2, ss. 25-42. (B3)		6
4	Dominika Gruntkowska, Oskar Szwabowski (2013) Diabeł jako kultura wyparta na przykładzie książki „Dzieci Szatana” Stanisława Przybyszewskiego [w:] E. Starzyńska-Kościszko, A. Kucner, P. Wasyluk (red.), <i>Pesymizm, sceptycyzm, nihilizm, dekadentyzm – kultura wyczerpania?</i> , Olsztyn: Instytut Filozofii, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, ss. 475-494. (B4) Mój udziału w powstanie pracy polegał na wspólnym pisaniu, dyskusjach i opracowaniu problemu. Mój wkład procentowy szacuję na 50%.		4
5	Oskar Szwabowski (2014) <i>Uniwersytet- fabryka-maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej</i> , Warszawa: Książka i Prasa. (B5)		20
6	Oskar Szwabowski (2014): <i>Demokracja, edukacja i czas (bez)rewolucji</i> , [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), <i>Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia</i> . Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, ss. 71-84. (B6)		4
7	Oskar Szwabowski (2015) <i>Pasja, której nie ma (?)</i> [w:] D. Bis, K. Braun, M. Jeziorański, <i>Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem</i> , Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Instytut Pedagogiki, ss. 107-113. (B7)		4
8	Oskar Szwabowski (2015) <i>Poetyka nomadycznej maszyny edukacyjnej</i> , <i>Parezja</i> , nr 1(3), ss. 13-34. (B8)		0
9	Oskar Szwabowski (2015) <i>Ruch Occupy: inna demokracja, inna pedagogika</i> [w:] A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka (red.), <i>Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji</i> , Gorzów Wielkopolski : Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Jakuba z Paradyża, ss. 75-89. (B9)		4
	Oskar Szwabowski (2016) <i>Seks, dzieci i plastikowe lalki. Wokół sporu o</i>		

10	laleczki Bratz [w:] <i>Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań</i> , pod red. W. Jakubowski, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 121-138. (B10)	4
11	Krzysztof Arbiszewski, Maksymilian Chutorański, Aneta Makowska, Oskar Szwabowski, Maciej Sokołowski-Zgid (2017) <i>Pedagogika</i> (i) rzeczy. Zapis debaty panelowej [w:] <i>Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne</i> , red. D. Kubinowski, M. Chutorański, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. (B12). Mój wkład w powstanie pracy polegał na opracowaniu zagadnienia dotyczącego „ludzkiego mikrofonu”. Wkład procentowy szacuję na 10%. Fragmenty pisane przez autorów są podpisane w samym tekście.	5
12	Oskar Szwabowski (2017) <i>Bartleby, łowca dyskursów: o pewnej formie nie-krytyki</i> , <i>Kultura – Społeczeństwo – Edukacja</i> , t.12, nr 2, ss. 329-344.(B12)	10
13	Maksymilian Chutorański, Oskar Szwabowski (2017) <i>Wszechobecna władza</i> [w:] J. Król (red.) <i>Z badań nad tradycją polskiej pedagogiki. Władza – edukacja – wiedza</i> , Szczecin, 193-208.(B13) Mój wkład w powstanie pracy polegał na wspólnym wymyśleniu koncepcji artykułu, dyskusji nad problemem, współpisaniu tekstu i jego redagowaniu. Mój wkład procentowy szacuję na 50%.	5
	RAZEM	76

Inne osiągnięcia

Znajdują się w moim dorobku teksty, które trudno mi przypisać do jakiegoś projektu. Niekiedy były to teksty okazjonalne, jak artykuł przygotowany specjalnie na Letnią Szkołę Młodych Pedagogów (B7) czy dotyczący idei Zeszytów Naukowych Letniej Szkoły Młodych Pedagogów (I3). Ale też teksty, które można byłoby przypisać do wielu projektów, jak wspólny tekst z Maksymilianem Chutorańskim dotyczący nowego ujęcia władzy (B13).

Poza okazjonalnymi tekstami, pisałem recenzje i studia recenzyjne, niekiedy wchodząc w konflikt z autorem (I8, I9). Zabierałem głos w sprawie problemów społecznych (I5) i reformy uniwersytetu (I1, i I2, I4).

Poza działalnością publicystyczną, brałem udział w projekcie dydaktycznym, mającym na celu wspieranie rozwoju nauczycieli akademickich. W ramach projektu brałem

udział w seminariach badawczych oraz współprowadziłem zajęcia dla kadry Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie.

Prowadziłem projekt „Autoetnografie studiowania” ze studentami studiów magisterskich, w ramach prac Katedry Dydaktyki Ogólnej, lata, 2014-2017.

Organizowałem lub współorganizowałem szereg konferencji i seminariów:

- Dyskursy władzy, 2015, Szczecin, udział w Komitecie organizacyjnym.
- Seminaria *Subsumcje edukacji*, 2014-2015, członek komitetu organizacyjnego, Szczecin.
- Edukacyjne konteksty konstrukttywizmu, 2017, Szczecin, członek komitetu organizacyjnego.
- Doświadczenie studiowania, 2017, Szczecin, przewodniczący komitetu organizacyjnego.
- Seminarium badawcze Wokół Prekatriatu, 2015, Szczecin, członek komitetu organizacyjnego.
- Pedagogika rzeczy. Rzeczy w procesach edukacyjnych i ich kontekstach, 2017, członek komitetu organizacyjnego.
- Posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Dziekanów wydziałów Pedagogicznych, Edukacyjnych i Nauk o Wychowaniu, 2015, Szczecin, członek komitetu organizacyjnego.

Od 2018 roku jestem opiekunem naukowym Koła Naukowego Dydaktyki Szkoły Wyższej gdzie prowadzimy badania nad dydaktyką akademicką i możliwościami dydaktycznymi i badawczymi (współ)autoetnografii.

W 2018 wraz ze Związkiem Zawodowym „Solidarność” współorganizowałem w Szczecinie „Szczeciński Warsztat Akademicki”.

Jestem też zastępcą redaktora czasopisma „Filozoficzne Problemy Edukacji” (Uniwersytet Jagielloński), redaktorem tematycznym „Jakościowych Badań Pedagogicznych” (Uniwersytet Szczeciński) oraz współpracownikiem „Praktyki Teoretycznej” (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu).

Współredagowałem trzy monografie wieloautorskie oraz numer czasopisma Hybris, poświęcony relacjom dydaktyki z polityką i filozofią.

Artykuły popularno-naukowe, publicystyczne i recenzje
--

Oskar Szwabowski (2017) Neoliberalna przemoc biurokracji kontra

samotransformujący się uniwersytet, „Przegląd Uniwersytecki”, nr 1-3, ss. 23-25.

(I1)

Oskar Szwabowski (2017) Antynarodowa reforma Gowina, „Polityka Akademicka”, dostęp: <http://politykaakademicka.kkhp.pl/ustawa-2-0/antynarodowa-reforma-gowina/>. (I2).

Maksymilian Chutorański, Jacek Moroz, Oskar Szwabowski (2016) *O idei Zeszytów Naukowych Letniej szkoły Młodych Pedagogów* [w:] E. Bochno, A. Korzeniecka-Bondar, *Naukowa wspólnota uczących się: XXX-lecie Letniej Szkoły Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, Białystok: Wydawnictwo Naukowe w Białymstoku, ss. 465-471.(I3)

Wspólne opracowanie tekstu. Równy wkład autorów.

Oskar Szwabowski (2015) Sprekaryzowana i zbuntowana akademia, „Praktyka Teoretyczna”, dostęp: <http://www.praktykateoretyczna.pl/tag/komitet-kryzysowy-humanistyki/>. (I4)

Oskar Szwabowski (2015) Lęk i barbarzyński, „Praktyka Teoretyczna”, dostęp: <http://www.praktykateoretyczna.pl/szwabowski-lek-i-barbarzyncy/>. (I5)

Oskar Szwabowski (2015) Kryzysowe nawrócenie, „Przegląd Uniwersytecki”, nr 10-12, ss. 109-110.(I6)

Oskar Szwabowski (2015) Wojna albo rewolucja (Recenzja: Biznes się kręci: kryzys gospodarczy i upadek kapitalizmu, Paul Mattick), „Praktyka Teoretyczna”, dostęp: <http://www.praktykateoretyczna.pl/szwabowski-wojna-albo-rewolucja/>. (I7)

Oskar Szwabowski, (2015) Deindywiduacja jako nowa perspektywa? (Recenzja: Deindywiduacja: socjologia zachowań zbiorowych, Marek Krajewski), „Praktyka Teoretyczna”, dostęp: <http://www.praktykateoretyczna.pl/tag/deindywiduacja/>.(I8)

Oskar Szwabowski (2014) Bezimienna walka klas: odpowiedź Urbańskiemu

(polemika), „Praktyka Teoretyczna”, dostęp:
<http://www.praktykateoretyczna.pl/szwabowski-bezimienna-walka-klas-odpowiedz-urbanskiemu/>.(I9)

Oskar Szwabowski (2014) Jeszcze nie nowa walka klas, (Recenzja: Prekariat i nowa walka klas : przeobrażenia współczesnej klasy pracowniczej i jej form walki, Jarosław Urbański), „Praktyka Teoretyczna”, dostęp:
<http://www.praktykateoretyczna.pl/oskar-szwabowski-jeszcze-nie-nowa-walka-klas/>.
(I10)

Maksymilian Chutorzański, Jacek Moroz, Oskar Szwabowski (2014) O projekcie „Subsumcje edukacji”, „Parecja”, nr 2, s. 139-146.(I11)
Równy udział autorów. Wspólne opracowanie tekstu.

Oskar Szwabowski (2014) Mała wywrotowa polityka (recenzja Polityka rzeczy małych : siła bezsilnych w mrocznych czasach, Jeffrey C. Goldfarb), „Parecja”, nr 1, ss. 90-102.(I12)

Oskar Szwabowski (2013) Recenzja: Uniwersytet na miarę swego czasu : transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich / Kazimierz Musiał.), „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 2, ss. 179-185. (I13)

Trzy obszary moich działań: naukowy, dydaktyczny i organizacyjny są ze sobą bardzo mocno związane i wzajemnie się uzupełniają. Kierowane są jedną pasją krytycznego pedagoga.

Ilościowe podsumowanie dorobku²:

Łączna wartość punktowa według listy MNiSW wynosi 379.

Sumaryczny impact factor według listy Journal Citation Raports (JCR) zgodnie z rokiem opublikowania: IF=2,414 (2017).

Cytowania (bez autocytowań):

² Opracowane przez specjalistów z Biblioteki Głównej Uniwersytetu Szczecińskiego.

Web of Science: 4 prace obecne w bazie; w tym jedna praca cytowana 1 raz, IH= 1

Baza Scopus: 6 prac w bazie; brak cytowań; (IH=0)

Baza Google Scholar (narzędzie Publish or Perish):

15 prac cytowanych 68 razy; Indeks Hirscha = 4 (cztery prace cytowane co najmniej 4 razy).

Łącznie napisałem 56 tekstów, w tym dwie monografie. 30 tekstów składa się na projekt habilitacyjny.

Współredagowałem trzy monografie wieloautorskie i jeden numer czasopisma.

